

6. Карпман, В. Л. Тестирование в спортивной медицине [Текст] / В. Л. Карпман, З. Б. Белоцерковский, И. А. Гудков. – М.: ФиС, 1988. – 197 с.
7. Карпман, В. Л. Динамика кровообращения у спортсменов [Текст] / В. Л. Карпман, Б. Г. Любина. – М.: ФиС, 1982. – 135 с.
8. Кулаков, В. Зачем нужен пульсометр [Текст] / В. Кулаков // Легкая атлетика. – 1989. – № 11. – С. 6–7.
9. Мякиченко, Е. Б. Эффективность влияния последовательного применения силовых и аэробных средств подготовки на показатели физических способностей молодых бегунов [Текст] / Е. Б. Мякиченко, Д. Г. Холодняк, В. Н. Селуянов, В. И. Паленый, С. М. Обухов // Научный атлетический вестник. – 1999. – № 1. – С. 17.
10. Селуянов, В. Н. Подготовка бегуна на средние дистанции [Текст] : учеб. пособие / В. Н. Селуянов. – М.: Спорт Академ Пресс, 2001. – 103 с.
11. Селуянов, В. Н. Вклад медленных мышечных волокон в мощность, развиваемую спринтером в беге [Текст] / В. Н. Селуянов, В. Т. Тураев // Теория и практика физической культуры. – 1995. – № 4. – С. 43–45.
12. Физиологическая характеристика некоторых видов спорта [Текст] / под ред. М. В. Волкова. – Смоленск, 1974. – 200 с.
13. Хартман, Ю. Современная силовая тренировка [Текст] / Ю. Хартман, Х. Тюннеманн. – Берлин: Шпорт-ферлаг, 1988. – С. 69–70.

**Н. А. Валеева, А. В. Ястребов**

### **ДУАЛИСТИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ИСТОРИИ И ИХ ОТРАЖЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ**

Отражение дуалистических свойств науки в процессе преподавания конкретных наук обсуждалось в работах [6–9] применительно к математике, психологии и физике. В настоящей статье тот же подход применяется в отношении истории и ее преподавания в средней школе.

**Ключевые слова:** наука, дуалистические свойства науки, история, дуалистические свойства истории, методика преподавания истории.

**N. A. Valeeva, A. V. Yastrebov**

### **DUALISTIC PROPERTIES OF HISTORY AND THEIR REFLEXION IN THE PROCESS OF TEACHING IN HIGH SCHOOL**

Reflection of dualistic properties of science in the process of teaching were discussed in papers [6–9] applying to Mathematics, Physics and Psychology. In the present article the same approach is applied to History and its teaching at school.

**Key words:** science, dualistic properties of science, History, dualistic properties of History, methods of teaching History.

#### **1. Постановка проблемы**

В настоящее время в дидактике истории представлено значительное количество различных подходов и моделей обучения, включающих определенный набор методических приемов и способов формирования знаний по истории. К их числу относятся следующие: личностно-ориентированная модель обучения, деятельностный подход, концепция развивающего обучения, теория формирования личности в деятельности и общении; технологический подход, концепция профильного образования; компетентностный подход. Этот перечень включает далеко не полный список существующих подходов и теорий обучения.

Учителю-практику сложно сделать выбор в пользу какой-либо одной модели, поскольку в

каждой из них присутствуют элементы, позволяющие реализовать образовательный, развивающий и воспитательный потенциал истории. Каждая технология, теория или модель обучения при этом направлена на достижение конкретных целей. Возникает ситуация, при которой учитель не может опираться в своей работе только на одну концепцию, поскольку без учета других его деятельность по обучению школьников будет менее продуктивна. Вследствие этого учитель должен прийти к мысли о необходимости использовать перечисленные подходы и теории в совокупности, однако одновременное применение их возможно далеко не всегда. В некоторых случаях невозможно одновременное использование на уроке истории не только разных моделей обучения, но и разно-

видностей одной и той же технологии (например, разновидности дискуссионной технологии «Дебаты» и «Аквариум»).

Одним из способов преодоления сложившейся ситуации, когда необходимо учитывать уже существующие подходы к обучению, а также те, которые находятся в стадии разработки, можно считать «поиск таких положений (принципов, аксиом, утверждений и проч.), которые либо уже входят в большинство концепций, либо могли бы войти в качестве составной части в процессе их развития» [6].

### 2. Отражение дуалистических свойств науки в обучении истории

В научной литературе описаны имманентные свойства науки, которые свойственны в том числе истории [7].

**Сущность деятельно-продуктивного дуализма.** Истории, как и любой другой науке, присущ деятельно-продуктивный дуализм. История как наука и как учебный предмет включает в себя деятельность по получению нового знания и продукт этой деятельности – сумму полученных к данному моменту исторических знаний, умений и навыков. Отражение этого свойства в обучении истории означает, что школьники должны усвоить структурные компоненты исторического знания, а именно систему фактов, понятий, исторических представлений. Тем самым реализуется основная образовательная цель изучения истории, которая состоит в том, что учащиеся овладевают основами знаний об историческом пути человечества с древности до нашего времени, его социальном, духовном, нравственном опыте.

У учащихся должны быть сформированы практические умения и навыки, специфичные для предмета истории, – осмысливать события и явления действительности на основе исторического анализа в их уникальности и вместе с тем органической принадлежности к единому потоку исторического движения (прошлое – настоящее – будущее).

В ходе изучения истории в средней школе ученикам предлагаются различные познавательные задания, направленные на усвоение основных содержательных линий школьного исторического образования: историческое время, историческое пространство, историческое движение.

Остановимся на категории «исторического времени», которая в рамках школьной программы предполагает обучение счету лет в ис-

тории. В требованиях к уровню подготовки школьников в отношении хронологических умений перечислены следующие умения: умение называть даты важнейших событий, хронологические рамки, периоды значительных событий и процессов; умение соотносить год с веком, устанавливать последовательность и длительность исторических событий. Формирование хронологических умений начинается на первом концентре обучения в V классе в рамках так называемой исторической пропедевтики (тема урока – «Ход времени и способы его измерения. Летоисчисление»), где учеников знакомят с понятиями «век», «тысячелетие», «до нашей эры», «наша эра».

К числу основных приемов формирования хронологических умений относят составление календарей исторических событий, разного рода таблиц (хронологических, синхронистических, хронотопов), схем-лесенок, знакомство с лентой времени, решение хронологических задач, дидактические игры (например, историческое лото, исторические пятнашки).

Для проверки сформированности знаний используются задания репродуктивного типа, предполагающие воспроизведение готового знания, например, тестовые задания.

*Пример:* Какие из перечисленных явлений и мероприятий связаны с деятельностью Н. С. Хрущева?

- а) разоблачение культа личности И. В. Сталина;
- б) возврат к сталинизму;
- в) «оттепель» в культурной жизни;
- г) концепция «развитого социализма»;
- д) полная бюрократизация общества;
- е) утверждение о построении коммунизма.

1. а), в), з); 2. в), з), д); 3. з), д), е); 4. а), в), е).

Можно также привлекать решение задач.

*Пример:* Александр Македонский родился в год 105-й Олимпиады. В каком году по христианскому календарю это было?

История как учебный предмет требует не только воспроизведения, но и осмысления исторической действительности прошлого. Примеры заданий такого типа перечислены ниже:

#### 1. Задания на формулирование правила или закономерности.

*Пример:* Сформулируйте правило соотношения года с веком и тысячелетием. Как вы думаете, можно ли согласиться с таким предложением: «Чтобы соотнести год с веком, дос-

## Теория и методика обучения и воспитания

таточно к первым двум цифрам даты прибавить единицу»?

### 2. Задания на интерпретацию исторического прошлого.

*Пример:* В книге известного экономиста Туган-Барановского «Русская фабрика в прошлом и настоящем. Историческое развитие фабрики в XIX веке» есть выражение: «Фабрика идет к мужику». Объясните его смысл. Что вы можете сказать о развитии промышленности в России в XIX веке?

### 3. Оценочные задания.

*Пример:* Одна из точек зрения на деятельность Екатерины II состоит в том, что императрица имела четкий план реформирования России, которому неукоснительно следовала. Какая другая точка зрения на деяния Екатерины вам известна? Какую точку зрения вы считаете более убедительной? Приведите не менее трех фактов, положений, которые могут служить аргументами, подтверждающими избранную вами точку зрения.

### 4. Задания на поиск общего и различного.

*Пример:* Сравните основные идеологические установки, подходы к партийному строительству и к методам политической борьбы большевиков и меньшевиков в период 1907–1916 гг. Укажите, что было общим (не менее трех общих характеристик), а что различным (не менее двух различий). Запишите ответ в форме таблицы.

В практике обучения школьников используются все типы заданий, поскольку первые позволяют оценить в основном результативность обучения и выявить область знания и область незнания по конкретной теме, вторые – деятельностный компонент обучения истории, не имеющий прямой связи с конкретно-исторической тематикой.

**Сущность личностно-социального дуализма.** Осмысление этого свойства применительно к истории заключается в том, что различные трактовки, теории, концептуальные модели исторического прошлого имеют, как правило, конкретное авторство. Кроме того, научное знание по истории приобретает объективное значение и становится фактом науки в том случае, если оно принято научным сообществом в процессе обмена информацией.

История является довольно специфичным предметом, поскольку происходившие ранее события недоступны прямому наблюдению, их нельзя воспроизвести и повторить в условиях

эксперимента. В связи с этим принято говорить о двух основных методологических подходах к осмыслению истории – объективистском и субъективистском.

Упрощая аргументацию сторон, можно сказать следующее. Субъективисты полагают, что реконструировать достоверную картину прошлого почти невозможно, поскольку историк не может получить объективное подтверждение его собственных выводов. С этой точки зрения, исследователь может выдвигать более или менее обоснованные теории, версии о том, как все происходило на самом деле. Оценки исторических фактов существенно зависят от личности самого историка, поскольку текст историка – это повествовательный дискурс, подчиняющийся правилам создания литературного произведения. Объективисты считают, что достичь объективного знания истории возможно, и отождествляют историческую реальность с историческими фактами.

В связи с этим возникает ряд вопросов: какую историю преподавать ученикам в школе? Может ли учитель преподносить информацию о прошлом, полагая, что это есть полное, неизменное, завершенное знание? Нужно ли знакомить учащихся со всеми имеющимися в исторической науке теориями и концепциями событий?

На сегодняшний момент большинство дидактов пришли к следующему выводу: изучение истории в школе должно быть направлено на то, чтобы, по словам известного британского методиста Дж. Никола, научить школьника «делать историю» [2], то есть на основе анализа исторических источников воссоздавать картину прошлого. При этом в школьном курсе истории историческое прошлое следует рассматривать с позиции мультиперспективности. В этом отношении особое значение уделяется развитию критического мышления учащихся, способного различать факт и его интерпретацию, определять суть проблемы и альтернативные пути ее решения.

Для достижения этой цели на уроках истории в школе используются разные способы организации учебных занятий и самостоятельной познавательной деятельности школьников, которые моделируют условия работы школьника как исследователя-историка. Основу этих занятий составляют задания, предполагающие создание таких учебных ситуаций, когда между учащимися происходит обмен результатами

личной деятельности. Как правило, школьники организованы в группы, в качестве основного источника информации по теме выступают исторические источники разного типа.

К числу основных видов учебных занятий по истории, позволяющих реализовать свойство личностно-социального дуализма в истории, можно отнести следующие.

**1. Лабораторная работа.** На лабораторной работе по анализу исторических источников ведущими целями являются обучение школьников навыкам критического анализа источников исторической информации (характеризовать авторство источника, время, обстоятельства и цели его создания); выдвижения гипотез и их верификации на основе исторических источников; различения фактов и их интерпретации, исторических описаний и объяснений. Структура лабораторной работы позволяет организовать учебный процесс таким образом, чтобы каждый ученик вносил свой вклад в общий результат по решению познавательной учебной задачи. Выделяется несколько этапов.

На *первом этапе* учитель формирует группы. Каждая группа получает пакет документов с вопросами и инструкциями, в том числе образцами оформления работы и критериями проверки и оценки познавательных заданий. У каждой группы при этом может находиться часть общей информации, поэтому, чтобы ответить на ключевой вопрос урока, необходимо заслушать выступления всех групп.

*Второй этап* подразумевает самостоятельную работу в группах по выполнению задания; на *третьем этапе* происходит коллективное обсуждение результатов работы, каждая группа представляет отчет. На *последнем этапе* проводится подведение итогов занятия – дается резюме по выявленным подходам или вариантам решения учебной проблемы, возможно, формулирование итогового вывода.

**2. Практическая работа.** Главное отличие практикума от лабораторной работы состоит в том, что он направлен на обучение школьников применению полученных знаний и умений в новых ситуациях.

Организация практической работы частично совпадает с организацией лабораторной работы. Выделяют две разновидности практической работы на уроках истории: практикум по развитию познавательных умений (например, по работе с исторической картой и совершенствованию умения локализовать историче-

ские события в пространстве – дидактическая игра, предполагающая воспроизведение «пути из варяг в греки» по карте, сравнение физической и исторической карт или соотнесение исторической карты изучаемого периода с современной); практикум по решению познавательных задач. Второй вид практической работы в большей степени соответствует модели обмена знаниями, поскольку на втором этапе самостоятельной работы можно привлечь наиболее подготовленных учащихся в качестве консультантов групп.

*Примеры познавательных задач:*

- «Борис Годунов» был написан А.С. Пушкиным в 1826 г., а разрешение печатать его было получено только в 1830 г. Почему? Ведь и в 1826 и в 1830 гг. правил один и тот же царь – Николай I?
- После смерти Мстислава Великого (1132 г.) княжества Руси вышли из повиновения Киеву. Казалось бы, такая раздробленность шла во вред единству, и развитию. Однако академик Б.А. Рыбаков считает, что феодальная раздробленность – это не распад, не регресс, не движение вспять, а прогрессивная эволюция. Разве это возможно? [3]

**3. Школьный семинар.** На таких занятиях преобладает самостоятельная работа по изучению нового материала (систематизация, обобщение знаний). В структурном отношении школьное семинарское занятие в несколько упрощенном виде воспроизводит вузовскую модель. На семинарских занятиях школьники знакомятся с оценками исследователей, формулируют собственную позицию по изучаемой проблеме. Как правило, формулировка темы школьного семинара носит дискуссионный характер (например, «Петр I и его реформы в оценках современников и потомков»).

**4. Дискуссия.** Для организации дискуссии на уроке должны присутствовать структурные компоненты общения, выделенные В.В. Давыдовым: предмет общения; коммуникативные моменты; действие общения; задачи общения; средства общения; продукты общения [1]. Перечисленные компоненты общения определяют условия успешной реализации дискуссионной формы обучения.

Дискуссия является социально обусловленной, формируя социально одобряемые качества на основе самоопределения учащегося в ходе включения в диалоговый процесс. Указанная позиция приобретает особую актуаль-

ность на втором концентре обучения истории, поскольку изучение соответствующих дисциплин предполагает рассмотрение исторического материала на проблемно-теоретическом уровне, высказывание учащимися собственных оценочных суждений по теме урока.

Дискуссия не подразумевает сведение суждения к поиску единой, компромиссной точки зрения на проблему, хотя и предполагает возможность изменения позиции под влиянием аргументов противоположной стороны. *Примерами* могут служить следующие темы дискуссий: 1) «Идеи западничества и славянофильства: кто прав?», 2) «Русский национальный характер: «умом ... не понять»?

В рамках дискуссии выделяются такие ее разновидности, как «Дебаты» и «Аквариум», которые основаны на распределении ролей между участниками дискуссии (спикер, тайм-кипер, супервайзер и др.). Наличие у учащегося определенного ролевого репертуара способствует формированию диалогичности мышления, так как в ходе диалогического общения происходят изменения личностного смысла, которые трактуются как субъективация для конкретной личности общественно выработанных значений.

Продуктивный диалог возможен при соблюдении принципа «доминанты на другом человеке», сформулированного А. А. Ухтомским [4]. Следовательно, задача диалога состоит в преодолении концентрации человека на себе через концентрирование внимания на собеседнике, принятии его таким, каков он есть, как индивидуальности. Тем самым дискуссия на уроках истории способствует реализации личностно-социального дуализма истории.

**5. Проектная технология.** Проектная деятельность учащихся – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Тематика проектов школьников может быть различной, например, «Мировая цивилизация: новые проблемы на рубеже тысячелетия и пути их решения»; «Информационное общество: очередной этап развития мира или предел роста?».

Таким образом, свойство личностно-социального дуализма ярко проявляется в преподавании истории.

**Сущность индуктивно-дедуктивного дуализма.** Для преподавания истории как школьного предмета характерны оба способа познания действительности – дедуктивный и индуктивный.

Одним из основных структурных компонентов исторического знания выступает формирование исторических понятий у учащихся, при этом возможен как индуктивный, так и дедуктивный путь их формирования. В случае выбора индуктивного пути учитель сначала сообщает ученикам некую сумму фактов, характеризующих то или иное историческое понятие, затем называет само понятие. Дедуктивный путь формирования понятия означает, что сначала вводится историческое понятие, которое затем раскрывается на конкретных примерах.

Например, при изучении такого вопроса, как «Ремесло в средневековом городе» (VI класс), можно использовать следующий вариант работы. В качестве источника информации ученикам предлагается рассмотреть визуальные материалы на эту тему (средневековые миниатюры, гравюры или учебные картины) и описать, помещения и людей, которых они видят на картинах; рассказать, чем занимаются изображенные люди, какие орудия труда используют, что производят и по какой технологии. Далее можно попросить учащихся предположить, кто является хозяином и кто ему помогает. После этого можно сообщить значение терминов «мастер», «подмастерье», «ученик» и дать задание сделать вывод о правильности этих первоначальных предположений, подтвердив его деталями картины. Порядок работы с материалом является иллюстрацией индуктивного метода.

В указанном примере учитель использует метод наблюдения, фиксирует его результаты и помогает ученикам их интерпретировать. Однако следует помнить, что изображенное – это авторская версия происходящих событий, отличающаяся долей субъективности. Для преодоления индивидуальных ошибок наблюдения можно верифицировать выводы, сделанные на основе анализа изображения, выявив степень его объективности и полноты путем соотнесения с другими источниками по теме.

Возможна также организация исследования, основанного на данных опросов и наблюдений за интервьюируемыми, например, при использовании методов устной истории (oral history) на уроках в школе. В конце 60-х гг. XX

## Теория и методика обучения и воспитания

века устная история начала формироваться как самостоятельное направление, реконструирующее историческую действительность на основе устных исторических свидетельств участников и современников событий XX в. (Я. Вансина, А. Портелли, П. Томпсон). Устная история особенно востребована при организации краеведческой деятельности школьников.

Комплекс процедур исследовательской деятельности историков с устными источниками отличается от процедур изучения источников другого типа. Эта деятельность почти всегда предполагает дополнительный этап создания устных источников (сбор и фиксацию исторических свидетельств), предваряющий этап их изучения – чтения (расшифровки), комментирования, интерпретации. На основе собранных свидетельств делаются обобщающие выводы.

Возможности эксперимента в процессе обучения истории довольно ограничены. Проведение подобного рода исследований школьниками возможно, если речь также идет о событиях, находящихся в пределах памяти живущего поколения. Кроме того, экспериментальное подтверждение исторической информации имеет место в том случае, если учащимся предлагается выполнить различные макеты предметов прошлого и произвести с ними какие-либо действия. Например, зарубежные дидакты предлагают такое задание: воспроизвести способ добывания огня трением, чтобы оценить скорость добывания огня и надежность этого способа.

**Сущность эмпирико-теоретического дуализма.** Еще одним имманентным свойством истории является эмпирико-теоретический дуализм источников ее развития.

В преподавании истории значительную роль играет привлечение данных других наук, без которых картина исторического прошлого будет неполной. На уроках истории широко используются данные различных научных дисциплин.

1. Данные *археологии* являются в некоторых случаях основным источником информации о разных аспектах жизни общества.

Так, в X классе при рассмотрении норманнской и антинорманнской теорий в качестве доказательной базы подключаются данные археологических раскопок. Кроме того, некоторые разделы истории, наиболее отдаленные по времени от современности, очень бедны на

другие источники информации (так, история первобытного общества изучается в школе на основе визуальных источников – наскальных рисунков – и данных археологии).

2. Сведения *географии* используются для отбора исторического содержания на уроках.

Учителя при отборе содержания руководствуются так называемым многофакторным подходом к отбору содержания исторических курсов – учитываются географический, геополитический, этнический, религиозный компоненты. Важнейшее место при этом отводится именно географическому фактору, поскольку под влиянием природной среды складывался определенный тип хозяйства, культуры, формировались стереотипы поведения человека.

Например, при изучении процессов переселения народов учитель обращает внимание школьников на то, что переселение народов Великой степи шло с востока на запад, но не наоборот, предлагая им выявить причину, в силу которой оно происходило таким образом.

3. *Статистика* активно используется при рассмотрении ряда вопросов, требующих оперирования точными данными (например, о составе и характеристике вооруженных сил в ходе военных конфликтов в целях выявления возможных причин победы или поражения какой-либо стороны).

4. *Экономическая теория* способствует раскрытию сущности экономических процессов в истории человечества (например, изучению вопросов о политике меркантилизма при Петре I, влиянии кейнсианства на развитие стран в первой трети XX в.).

5. Выводы *этнологии* позволяют изучать вопросы этногенеза и взаимовлияния разных народов (например, этногенез восточнославянских племен).

Возможно использовать данные этнологии для постановки проблемных вопросов на уроках истории:

- Какие современные народы могут считать себя потомками половцев?
- Объясните смысл степного обычая, по которому вдова убитого становилась либо женой его родственника, либо даже женой убийцы.

6. *Демография* привлекается для рассмотрения вопроса о социальной, половозрастной структуре населения в разные периоды.

7. *Лингвистика* позволяет раскрывать смысл и значение исторических понятий (на-

пример, «полюдь» – «ходить по людям», «рядовичи» – «ряд», договор); определять значение некоторых выражений («остаться с носом» – «носом» называли взятку); устанавливать происхождение исторических названий (например, версии возникновения названия г. Углича, названия ярославских слобод, изучаемые на уроках краеведения).

8. *Источниковедение* является основой изучения исторических свидетельств.

9. *Технические науки*, поскольку некоторые изобретения совершили переворот в развитии общества, обусловили переход от одной стадии развития человечества к другой: паровая машина – переход от аграрного общества к индустриальному, компьютеры – переход к информационному обществу.

На уроках истории необходимо также привлекать данные специальных (вспомогательных) исторических дисциплин, таких как хронология, геральдика, метрология, нумизматика, вексиллография, сфрагистика, бонистика, палеография.

Этот перечень включает далеко не полный список научных дисциплин, данные которых использует историческая наука, а также не устанавливает их ранжирования по степени значимости.

Отметим, что эмпирико-теоретический дуализм истории иллюстрируется в процессе обучения в школе в меньшей мере, чем другие дуалистические свойства.

### **3. Специфическое дуалистическое свойство истории как науки**

Отдельного рассмотрения заслуживает одно дуалистическое свойство, специфичное для истории, – свойство *объективно-субъективного характера исторического знания*. Оно может быть проиллюстрировано на примере вышеупомянутых методологических подходов к рассмотрению истории – объективистского и субъективистского.

Понимание указанного свойства также касается того факта, что история имеет дело как с завершёнными процессами, так и с незавершёнными. Например, достаточно отдаленный от настоящего момента переход от аграрного общества к индустриальному носит законченный характер. Это означает, что исследователь может выявить причинно-следственные

связи, выделить этапы этого процесса, высказывать оценочные суждения. Однако, если говорить о более близких к современности процессах, например, о вышеупомянутом процессе перехода к новому типу общества, выдвигаются различные авторские концепции, расходящиеся не только в наименовании этой стадии развития («информационное», «техногенное общество»), но и в определении ее хронологических рамок. Процесс перехода носит незавершённый характер, в связи с чем возникает ряд вопросов: можно ли его отнести к истории, если в традиционном понимании история – это наука о прошлом? Когда события, происходящие на наших глазах, можно считать «историей», или это область политологического исследования? При ответе на этот вопрос могут быть выдвинуты различные субъективные концепции.

Кроме того, вопрос о достижении объективности исторического знания непосредственно связан с источниковой базой и авторскими свидетельствами об историческом прошлом.

Во-первых, в изучении прошлого в большинстве случаев прослеживается следующая закономерность: чем более от современного исследователя отдален рассматриваемый период, тем скуднее источниковая база. Означает ли это, что мы не можем реконструировать достоверную картину происходящих событий? Во-вторых, возникают новые вопросы: способствует ли близость автора источника к описываемым событиям более объективному, достоверному изложению им событий? Какому источнику следует доверять в большей степени – написанному «по горячим следам» или спустя какое-то (и какое именно) время?

Таким образом, можно говорить о том, что истории как науке присущи свойства деятельностно-продуктивного, личностно-социального, индуктивно-дедуктивного, эмпирико-теоретического, объективно-субъективного дуализма. Приведенные примеры разного рода приемов, методов, технологий, используемых на уроках истории в школе, с достаточной убедительностью иллюстрируют указанные имманентные свойства истории. Важно также, что учет дуалистических свойств истории способствует выбору или разработке специальных методов ее преподавания.

### **Библиографический список**

1. Давыдов, В. В. Организация развивающего обучения в 5–9 классах средней школы [Текст] / В. В. Давыдов, В. В. Репкин. – М., 1996. – С. 23.

2. Никол, Дж. Ремесло учителя истории [Текст] / Дж. Никол. – Ярославль: ЯГПУ, 2001.
3. Степанищев, А. Т. История России в вопросах, задачах и графике [Текст]: учебное пособие / А. Т. Степанищев. – М.: Интерпракс, 1994.
4. Ухтомский, А. А. Письма [Текст] / А. А. Ухтомский // Путь в неизвестное. – М., 1973. – С. 35.
5. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности [Текст] / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. – М., 1975. – С. 89–105.
6. Ястребов, А. В. Дуалистические свойства математики и их отражение в процессе преподавания [Текст] / А. В. Ястребов // Ярославский педагогический вестник. – 2001. – № 1 (26). – С. 48–53.
7. Ястребов, А. В. Междисциплинарный подход в преподавании математики [Текст] / А. В. Ястребов // Ярославский педагогический вестник. – 2004. – № 3 (40). – С. 5–15.
8. Корнеева, Е. Н. Инвариантные свойства психологии и их отражение в процессе ее преподавания [Текст] / Е. Н. Корнеева, А. В. Ястребов // Ярославский психологический вестник. – 2004. – Выпуск 12. – С. 66–71.
9. Турунтаев, С. В. Проявления дуалистических свойств физики в преподавании конкретных тем [Текст] / С. В. Турунтаев, А. В. Ястребов // Ярославский педагогический вестник. – 2005. – № 2. – С. 114–120.

**А. В. Воронина**

## ОСОБЕННОСТИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье предложена частнометодическая конкретизация содержания компетентностного подхода к изучению русского языка в начальной школе. Цель конкретизации – раскрыть содержание понятия одной из ключевых компетенций (языковой) и ее составляющих (лингвистической, культуроведческой, коммуникативной, ценностно-смысловой) в рамках темы «Иноязычные слова» на уроках русского языка в начальной школе.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, компетентностный подход, языковая, лингвистическая, коммуникативная, культуроведческая, ценностно-смысловая компетенции.

**A. V. Voronina**

## FEATURES OF COMPETENCE APPROACH IN STUDYING A FOREIGN VOCABULARY IN AN ELEMENTARY SCHOOL

In the article is offered the concrete definition of the maintenance of competence-based education in studying the Russian language in an elementary school. The purpose of the given concrete definition is to open the maintenance of concept of one of key skills – language and its components (linguistic, cultural, communicative, value-semantic) within the limits of a theme “Borrowed words” at lessons of Russian in an elementary school.

**Key words:** competence, competent, competence-based education, language, linguistic, communicative, cultural, value-semantic competences.

Современное образование все больше ориентируется на реализацию компетентностного подхода.

Несмотря на то, что общепринятого понимания компетентностного подхода к педагогическому образованию пока не достигнуто, обозначились его основные составляющие.

Компетентностный подход отражает такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения социальных ролей.

В современных исследованиях, посвященных компетентностному подходу, принято выделять и различать два понятия: «компетен-

ция» и «компетентность». Авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагают понимать сформированные в результате освоения содержания образования способности (умения) как компетентности, отмечая, что компетентностный подход позволяет формировать содержание образования в соответствии с ожидаемым результатом, где компетентность возможно рассматривать как планируемую цель.

Интерпретация понятия «компетенция» в аспекте «компоненты компетенции, ее критерии» дается в трудах И. А. Зимней. По мнению ученого, характеристиками компетенций являются: а) мотивационный аспект, то есть готовность к проявлению компетентности; б) когни-